

Armas Castro, J., Moreira, A.I., Maia, C. & Conde Miguélez, J. (2019). La historia de Portugal en las aulas de Educación Básica. ¿Formar patriotas o educar ciudadanos? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 67-80.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.369521>

## La historia de Portugal en las aulas de Educación Básica. ¿Formar patriotas o educar ciudadanos?

José Armas Castro<sup>1</sup>, Ana Isabel Moreira<sup>1,2</sup>, Cristina Maia<sup>2</sup>, Jorge Conde Miguélez<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Santiago de Compostela, <sup>2</sup>Escola Superior de Educação. Politécnico do Porto

### Resumen

Se ofrecen resultados de una investigación cualitativa de tipo fenomenológico sobre la educación histórica en las aulas del 2º ciclo de Educación Básica del distrito de Porto, en el norte de Portugal. El objetivo es verificar si la historia de Portugal que se enseña contribuye a reforzar una identidad nacional tradicional y excluyente o a formar ciudadanos activos, participativos y críticos. Los datos se recogieron utilizando una entrevista a 6 profesores de historia y un cuestionario a 91 estudiantes de centros educativos públicos y privados. Siguiendo las recomendaciones de la Grounded Theory y utilizando la herramienta Atlas.ti se construyen categorías de análisis para caracterizar tres enfoques epistemológicos y didácticos (tradicional, innovador y crítico) que guían las prácticas de los profesores de historia, y se analiza la estructura y el contenido de las narrativas de los estudiantes sobre la historia de Portugal utilizando las tipologías narrativas de Jörn Rüsen. Los resultados indican que el profesorado comparte enfoques innovadores de enseñanza con una carga importante de lo tradicional y escasos trazos críticos. Las narrativas de los estudiantes ponen de manifiesto el predominio de las tipologías tradicional y ejemplar con escasos ejemplos críticos y genealógicos.

### Palabras clave

Historia de Portugal; educación básica; educación histórica; ciudadanía democrática.

---

### Contacto:

José Armas Castro, [xose.armas@us.es](mailto:xose.armas@us.es), Facultade de Ciencias da Educación. Avenida Xoán XXIII, sn. 15782. Santiago de Compostela (A Coruña).

Este trabajo forma parte de la investigación financiada por el Plan Nacional de I+D+i del MINECO (EDU2015-65621-C3-1-R) y cofinanciada con fondos FEDER de la UE.

## The history of Portugal in Elementary Education classrooms. Shape patriots or educate citizens?

### Abstract

Results of a qualitative research of phenomenological type on historical education in the classrooms of the 2nd cycle of elementary education of the district of Porto, in the north of Portugal, are offered. The aim is to check whether the history of Portugal being taught contributes to reinforce a traditional and exclusive national identity or to educate active, participatory and critical citizens. The data was collected using an interview to 6 history teachers and a questionnaire to 91 students from public and private schools. As the Grounded Theory recommends and using the Atlas.ti tool, analysis categories have been constructed to characterize three epistemological and didactic approaches (traditional, innovative and critical) that guide the practices of history teachers, and the structure and content of students' narratives about the history of Portugal is analyzed using the narrative typologies from Jörn Rüsen. The results indicate that teachers share innovative teaching approaches with a heavy burden of traditional and few critical traits. The students' narratives show the predominance of traditional and exemplary typologies with few examples of critical and genealogical.

### Key words

History of Portugal; elementary education; history education, democratic citizenship.

### Introducción

La formación de los jóvenes como ciudadanos capaces de tomar decisiones informadas y de participar activamente en las cuestiones relevantes de la sociedad se ha convertido en un objetivo de los sistemas educativos a partir de la década de 1990. En este contexto, las relaciones entre la enseñanza de la historia y la educación para una ciudadanía democrática han ocupado un lugar destacado en los debates epistemológicos y curriculares del ámbito de la educación histórica (Arthur, Davies, Wrenn, Haydn y Kerr 2001; Barton y Levstik, 2004; Harris, 2011; Lee y Shemilt, 2007).

Este artículo ofrece resultados de una investigación cualitativa sobre educación histórica en las aulas del 2º ciclo de Educación Básica (10-11 años) del distrito de Porto, en el norte de Portugal. Concretamente, se analizan las representaciones de los profesores sobre la historia y su enseñanza, y se discute la contribución de la educación histórica de los estudiantes a su formación como ciudadanos.

### Educación histórica

La educación histórica como ámbito específico de investigación se ha desarrollado de forma decisiva en las tres últimas décadas. Algunas obras recientes dan cuenta de los avances más destacados en diferentes países (Carretero, Berger y Grever, 2017; Chapman y Wilschut, 2015; Köster, Tünemann y Zülsdorf, 2014; Metzger y Harris, 2018). Al ritmo de crecimiento de la investigación, se han desarrollado conceptos específicos que permiten interpretar lo que estudiantes y profesores hacen en las aulas de historia; entre ellos, han alcanzado amplia aceptación *pensamiento histórico*, *conciencia histórica*, *empatía histórica* o *narrativa histórica*.

Dos ámbitos de investigación en educación histórica resultan relevantes para el objeto de este estudio. Por una parte, el análisis de las representaciones del profesorado sobre la historia y su enseñanza; por otra, el análisis de las narrativas históricas de los estudiantes y su contribución a la construcción de la identidad colectiva.

Husbands, Kitson y Pendry (2003) analizaron las concepciones y las prácticas de enseñanza de la historia de ocho profesores ingleses de educación secundaria. Los resultados revelan una evolución desde perspectivas tradicionales (*the great tradition*) hacia enfoques alternativos inspirados en la comprensión de la historia como forma de conocimiento y los métodos interactivos de enseñanza (*alternative tradition*). Seixas (2000), analizando los debates sociales y educativos sobre el relato histórico de las relaciones entre la población blanca y los nativos en Canadá, identifica tres enfoques epistemológicos y pedagógicos que denomina *refuerzo de la memoria colectiva*, *disciplinar* y *posmoderno* y que representan diferentes formas de proceder del profesorado. Bouhon (2009), realiza una encuesta a 175 profesores de historia de Bélgica y Luxemburgo en la que solicita sus puntos de vista sobre la enseñanza de la historia; concluye que los profesores comparten representaciones de tres modelos didácticos: *exposición*, *descubrimiento* e *investigación*. En Portugal, Magalhães (2000) analizó, utilizando metodologías cuantitativas, las concepciones y las prácticas de la enseñanza de la historia de profesores de educación secundaria de la región del Alentejo identificando una variada gama de enfoques. Moreira (2018), desde perspectivas cualitativas, analiza las representaciones y las prácticas de enseñanza de 6 profesores de historia de educación básica del distrito de Porto.

Estas investigaciones ponen de manifiesto que el profesorado comparte representaciones y prácticas diversas sobre la enseñanza de la historia. En nuestro estudio tratamos de describir tres enfoques de la enseñanza de la historia (*tradicional*, *innovador* y *crítico*) presentes en el profesorado participante; si bien los profesores pueden compartir ideas y prácticas de más de un enfoque.

El otro ámbito de la educación histórica que interesa para este trabajo es el de las narrativas históricas como herramientas culturales que expresan y configuran la forma en que las personas entienden el pasado y lo utilizan para orientarse en la vida cotidiana. Como nos recuerdan Cabecinhas y Abadía (2013, p. 6), “las historias que contamos y las historias que escuchamos, definen quiénes somos nosotros y quiénes son los otros”.

Wertsch (2004), analizando los relatos de los libros de texto y las narrativas de estudiantes sobre la historia de Rusia, identifica determinados “modelos narrativos esquemáticos” que han contribuido a difundir esquemas explicativos como la victoria rusa sobre los enemigos externos en distintos momentos de la historia. VanSledright (2008) analiza el relato de la historia de los Estados Unidos que se difunde a través de los libros de texto, las clases de historia y los medios de masas. El resultado es la construcción de una historia oficial de progreso económico, expansión territorial y conquista de la libertad protagonizada por una población anglosajona que lleva a cabo la construcción de la nación estadounidense. Rösen (2005) ha descrito cuatro tipologías de narrativa histórica –*tradicional*, *ejemplar*, *crítica* y *genética* o *genealógica*– que representan otras tantas formas de conciencia histórica y de utilización del pasado para orientar la vida cotidiana de las personas. Mario Carretero juntamente con varios colaboradores (Carretero, 2017; Carretero y van Alphen, 2014; López, Carretero y Rodríguez, 2015) ha estudiado las narrativas de estudiantes sobre diferentes episodios de la historia de España y ha identificado algunos rasgos de la *narrativa maestra nacional* que se transmite en la escuela y fuera de ella. En esta misma dirección resulta ilustrativo el estudio de Sáiz y López Facal (2016) sobre las narrativas nacionales de estudiantes y profesores en formación sobre la historia de España. En Portugal, Barca (2007, 2015) se ha ocupado de analizar los rasgos epistemológicos de las narrativas

históricas de estudiantes de educación secundaria, así como el grado de desarrollo de la conciencia histórica. Solé (2009) y Moreira (2018) estudian, a través de las narrativas de estudiantes de educación básica, las representaciones y aprendizajes históricos así como su contribución a la construcción de la identidad nacional.

En nuestra investigación se utilizan las categorías de Jörn Rüsen para analizar las narrativas de los estudiantes portugueses de educación básica. La narrativa tradicional aparece en los relatos heroicos de la batalla de Aljubarrota o los descubrimientos, la narrativa ejemplar puede identificarse en el carácter humilde pero tenaz del pueblo portugués o en la conducta ejemplar de las fuerzas armadas en la revolución del 25 de abril, mientras que las narrativas crítica y genealógica son mucho más escasas. A su vez, los rasgos de la narrativa maestra nacional propuestos por Mario Carretero se utilizan para identificar la forma en que los estudiantes usan el pasado histórico de Portugal para construir la identidad individual y colectiva.

### Educación para la ciudadanía democrática

El concepto de ciudadanía adquirió una amplia difusión desde la última década del siglo XX convirtiéndose en un concepto polisémico. Los estudiosos acostumbran a distinguir las tradiciones republicana y liberal a las que se han añadido recientemente la ciudadanía crítica y la global o transnacional (Abowitz y Harnish, 2006; Banks, 2008; Davies, Ho, Kiwan, Peck, Peterson, Sant, y Waghid, 2018).

Los responsables de los sistemas escolares de los países occidentales han ido introduciendo contenidos de educación para la ciudadanía en los currículos con diferentes formatos: transversalmente, integrados en la historia y otras asignaturas o como materia específica (Eurydice, 2005). Los currículos de educación para la ciudadanía incluyen habitualmente tres grandes ámbitos: la *alfabetización política*, el desarrollo de *valores y actitudes del ciudadano responsable*, y la *participación activa* de los jóvenes en la vida escolar y social.

El análisis de los programas de educación para la ciudadanía en diferentes países (Abowitz y Harnish, 2006; Torney, Lehmann, Oswald y Schulz, 2001; Westheimer y Kahne, 2003) pone de manifiesto que se inspiran en los enfoques más conservadores, tratando de promover la lealtad al estado nación y la ciudadanía responsable antes que el análisis crítico de los problemas relevantes de la sociedad o la construcción de identidades transnacionales acordes con un mundo globalizado.

En España (Armas y López Facal, 2012; Gómez y García, 2013) y en Portugal (Ribeiro, Neves y Menezes, 2014; Martins y Mogarro, 2010), la educación para la ciudadanía ha experimentado una evolución marcada por la transición de la dictadura a la democracia. Su introducción en los currículos de ambos países se ha producido en medio de controversias, avances y retrocesos, y sigue teniendo una posición curricular débil.

Las relaciones entre la enseñanza de la historia y la educación para la ciudadanía han discurrido por caminos controvertidos y se hacen necesarios ámbitos de colaboración (Barton y Levstik, 2008; Harris, 2011; Lee y Shemilt, 2007; Sears, 2011). La educación para la ciudadanía debe incorporar las dimensiones espacial e histórica para comprender la génesis y las dinámicas de los problemas que afectan a los ciudadanos en las sociedades actuales. La historia debe reformular la vieja idea de ciudadanía basada en identidades nacionales excluyentes para avanzar hacia una identidad democrática global. La historia escolar puede contribuir al desarrollo de la competencia social y ciudadana a través del análisis de las fuentes históricas, el establecimiento de relaciones dinámicas entre pasado, presente y futuro (conciencia histórica) o el análisis crítico de los problemas relevantes de las sociedades actuales poniéndolos en perspectiva (empatía histórica).

## Metodología

Esta investigación participa de los métodos cualitativos, más concretamente, de la tradición fenomenológica (Flick, Kardoff y Steinke, 2004) en la medida en que se ocupa de describir e interpretar una realidad educativa tomando en cuenta los puntos de vista de los protagonistas. Los datos se recogieron en los años 2016 y 2017 y en el estudio participaron 6 profesores (5 mujeres y 1 hombre) que imparten la disciplina de Historia y Geografía de Portugal en el segundo ciclo de la Educación Básica, y 91 estudiantes del sexto grado (10-11 años) de 9 centros públicos y privados del distrito de Porto, en el norte de Portugal.

Los docentes, seleccionados de modo incidental, fueron entrevistados individualmente utilizando un guion de entrevista semiestructurada. En este artículo, se analizan las respuestas a dos preguntas orientadas a obtener datos sobre la función social y educativa de la historia y sobre los aprendizajes de los estudiantes con la intención de identificar algunos rasgos epistemológicos y didácticos de los enfoques educativos de los profesores participantes. Estas fueron las preguntas:

1. ¿Que historia necesitamos hoy en la escuela? ¿Que debe proporcionar la historia a los estudiantes de la Enseñanza Básica?
3. ¿Que aprenden los alumnos en las aulas de historia? Está satisfecho con los aprendizajes históricos de los estudiantes?

Los estudiantes fueron seleccionados por los docentes en sus aulas de historia en base a criterios de participación voluntaria, equilibrio de género y diversidad de resultados académicos. Se utilizó un cuestionario aplicado en el contexto del aula que incluía preguntas abiertas y otras de opción múltiple. La pregunta que será objeto de análisis en este trabajo solicitaba a los alumnos una narrativa histórica sobre la historia de Portugal:

Imagina que Andras, un niño húngaro de tu edad, viene a visitar Portugal por primera vez. Tu tienes la oportunidad de conocerlo y de hablarle un poco de tu país. ¿Qué le contarías sobre la Historia de Portugal? Escríbelo en un pequeño texto (8 a 10 líneas).

Los datos obtenidos de la entrevista a profesores y del cuestionario a alumnos fueron fragmentados y codificados siguiendo el procedimiento de triple codificación propuesto en la Grounded Theory (Strauss y Corbin, 2002). En la fase inicial, denominada codificación abierta, se fragmentaron los textos en unidades manejables identificando ideas relevantes. En la segunda fase, de codificación axial, se crearon categorías y se establecieron relaciones entre ellas. En la fase final, codificación selectiva, se generó teoría en forma de redes semánticas para responder a la pregunta de investigación. Las categorías aparecen unidas a extractos textuales (“citas”) que constituyen las evidencias empíricas del análisis. Para el tratamiento de los datos se ha utilizado la herramienta Atlas.ti, un software fundamentado en el método de la “Grounded Theory” que proporciona rigor y coherencia al análisis, además de facilitar la recuperación y codificación de la información (San Martín, 2014).

Para el análisis e interpretación de los datos de los profesores también se tuvieron en cuenta investigaciones anteriores que abordan las representaciones de los profesores sobre enseñanza de la historia (Buhon, 2009; Husband, Kitson y Pendry, 2003; McCrum, 2013; Seixas, 2000). De esta forma, hemos identificado tres enfoques de enseñanza de la historia –*tradicional, innovador y crítico*– definidos por los siguientes rasgos:

**Tradicional.** La historia es una síntesis incuestionable del pasado que los estudiantes deben conocer y adoptar; el presente no es susceptible de análisis histórico; la mayoría de los estudiantes, por su edad y desarrollo cognitivo, aprenden nociones básicas de forma deficitaria; fundamentalmente memorizan contenidos sustantivos.

**Innovador.** La historia es una forma de conocimiento que los estudiantes deben aprender; proporciona un conocimiento útil para la comprensión de la actualidad; los estudiantes

aprenden a través de la actividad y del descubrimiento; además de conocer los acontecimientos también deben desarrollar destrezas del pensamiento histórico.

**Crítico.** La historia es un conocimiento construido y un espacio de reflexión; los estudiantes pueden utilizar ese saber para pensar sobre el mundo en el que viven y para transformarlo; deben interpretar los acontecimientos históricos para entender el pasado y posicionarse ante el presente y el futuro.

Los relatos históricos de los estudiantes se analizaron utilizando categorías propuestas por Rüsen (2005) sobre conciencia histórica y competencia narrativa, así como la dimensión ética del pensamiento histórico que proponen Seixas y Morton (2013). De esta forma hemos identificado cuatro niveles de progreso en las narrativas de los estudiantes sobre la historia de Portugal:

**Nivel 1 (tradicional).** Ofrece una visión heroica y mítica de los acontecimientos y personalidades del pasado nacional, así como la continuidad del pasado en el presente.

**Nivel 2 (ejemplar).** Considera los acontecimientos y las personalidades del pasado como modelos de valores y conductas para el presente.

**Nivel 3 (crítica).** Enjuicia críticamente acontecimientos del pasado que son presentados como crímenes o injusticias. Contrasta valores y motivaciones del pasado y del presente.

**Nivel 4 (genealógica).** Emite juicios éticos sobre los acontecimientos del pasado, aceptando los cambios y las diferencias entre distintos contextos históricos, así como las limitaciones de las lecciones del pasado para el presente.

Por último, se ha tratado de analizar el papel que juega el relato del pasado en la construcción de la identidad. Para ello se utilizan las aportaciones de Mario Carretero y sus colaboradores (Carretero, 2017; López, Carretero y Rodríguez, 2015). El objetivo es esclarecer si la narrativa maestra de la historia de Portugal difundida en las aulas y fuera de ellas contribuye a la construcción de una identidad nacional uniforme y excluyente o promueve una identidad ciudadana portadora de principios de igualdad, justicia y reconocimiento de los otros.

## Resultados

### Los enfoques educativos de los profesores

Los enfoques de los seis profesores portugueses sobre la historia y su enseñanza se elaboran a partir de sus respuestas a las preguntas indicadas más arriba. Los datos se fragmentaron, utilizando la herramienta Atlas.ti, en 104 unidades de contenido que denominamos “citas” y fueron atribuidas a los tres enfoques (tradicional innovador y crítico). La figura 1 muestra que las respuestas se vinculan en una mayoría de los casos (58) al enfoque innovador frente al tradicional (25) o al crítico (21), si bien los profesores comparten ideas de más de uno de estos enfoques.

### La concepción de la historia

En relación con la concepción de los profesores sobre la historia, las respuestas se han clasificado en 19 categorías de las cuales 11 se atribuyen al enfoque de enseñanza innovador. Los rasgos que definen la historia según este enfoque son: que conecte con los intereses y las preocupaciones de los estudiantes, que respete las reglas y métodos de la disciplina, que permita aprender y reflexionar sobre los acontecimientos de la actualidad sin perder el rigor científico. Aprender historia no consiste en acumular conocimientos sobre el pasado sino en conocer el método histórico y utilizarlo para analizar las sociedades:



1:8. Nós temos de tornar a história mais atrativa aos olhos dos alunos. Não pode ser uma disciplina fechada em si ou uma área cinzenta de estudo do passado, de tudo o que está para trás e que não interessa nada.

1:9 Isto não é tudo uma «história das Carochinhas» e eles têm de perceber que há aqui uma ciência que tem regras, que tem uma metodologia, e que nós não podemos aplicá-la ou fazer interpretações conforme nos apetece.

Las respuestas asignadas al perfil tradicional presentes en 5 categorías subrayan el papel de la memorización para aprender los hechos del pasado, la historia nacional debe ocupar un lugar privilegiado en relación con la universal ya que habla de “nuestra” historia, los acontecimientos del presente no forman parte de la historia por no existir la distancia necesaria para analizarlos históricamente:

1:19. É o início da aprendizagem da história de Portugal, da perceção de que o país tem uma cultura, uma história, um património de que devemos orgulhar-nos, que devemos conhecer.

Finalmente, el enfoque crítico, el de presencia más reducida, se resume en 3 categorías que se refieren a una historia útil destinada a ilustrar problemas actuales relevantes, debe contribuir a formar ciudadanos críticos y activos y apuesta por una historia que contribuya a transformar el mundo:

3:12. Era preciso repensar o currículo da história, para criar cidadãos mais atuantes, mais pensantes, mais críticos da nossa sociedade e com papel ativo politicamente.

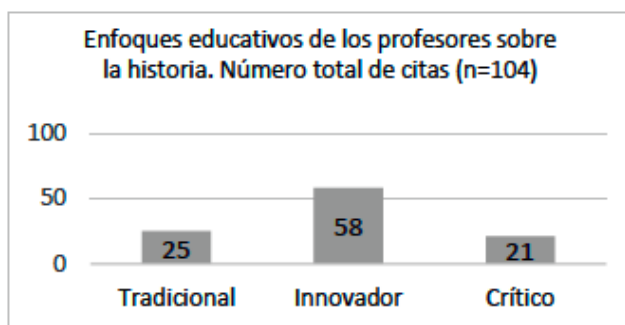


Figura 1. Enfoques sobre enseñanza de la historia. Total de citas obtenidas. Elaboración propia

### Lo que aprenden los estudiantes en las aulas de historia

En cuanto a la opinión de los profesores respecto a los aprendizajes históricos de los estudiantes, las respuestas se organizan en 14 categorías de las cuales 7 corresponden al enfoque innovador. El profesorado que comparte este perfil considera que el alumnado tiene interés hacia la historia y aprende tanto sobre el pasado histórico como sobre el presente; en las aulas los estudiantes aprenden más que personajes o acontecimientos, aprenden destrezas y comienzan a entender como es el mundo que les rodea, pero aprenden mejor cuando se utiliza una gama variada de recursos:

4:22. Procuero que eles aprendam, procuro mais do que factos, mais do que acontecimentos, mais do que personagens, mais do que os conteúdos duros de história.

3:19 Acho que os miúdos gostam essencialmente da história que é dada através de um filme, de uma visita de estudo, de uma recriação. São os momentos que ficam para sempre.

Asociadas al perfil tradicional emergieron 4 categorías. Este enfoque considera que los alumnos aprenden poco por el desarrollo cognitivo de su edad y por la complejidad de los conceptos y competencias subyacentes al aprendizaje histórico:

2:12. Eles [os alunos], até por uma questão etária, não têm capacidade para perceberem a evolução temporal. Portanto, os alunos, pura e simplesmente, nem sequer têm capacidade para absorver esses conteúdos e não os conseguem usar no seu quotidiano.

En cuanto al perfil crítico se identificaron 3 categorías. Las respuestas manifiestan que los estudiantes están en condiciones de aprender contenidos históricos al mismo tiempo que desarrollan la actitud crítica hacia las desigualdades y las injusticias y educan el deseo de un mundo más justo y respetuoso con las diferencias:

3:24. Muitos começam a construir o pensamento crítico, exercem já juízos de valor, ainda que, às vezes, seja difícil que o aluno dispa o seu 'eu' para fazer um juízo valorativo.

6:16 As aulas de história são uma verdadeira educação para a cidadania, acho que eles [os alunos] aprendem história, os conteúdos, mas também aprendem a ter outra postura face ao mundo atual.

### Las narrativas históricas de los estudiantes

Para el análisis de las narrativas históricas de los estudiantes se utilizaron los niveles de progresión de la competencia narrativa de Rüsen (2005). En la figura 2 se ofrece el número total de 141 citas obtenidas a partir de las narrativas de 91 estudiantes distribuidas por niveles de progreso, donde se constata que la mayoría de ellas se incluyen en el nivel tradicional (78) seguidas del ejemplar (33) y el crítico (27), resultando testimonial la narrativa genealógica.

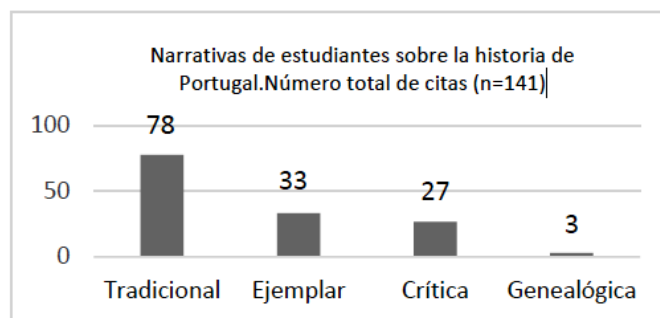


Figura 2. Narrativas de los estudiantes. Total de citas obtenidas. Elaboración propia

En el nivel 1 (tradicional) se incluyen las narrativas que sustentan una visión heroica y mítica de hechos y personajes del pasado nacional que siguen ejerciendo un peso decisivo en el presente. Algunos ejemplos de este relato heroico son la figura de D. Afonso Henriques como fundador de la nación que hoy es Portugal, la heroica victoria ante unos castellanos mucho más numerosos en la batalla de Aljubarrota, el desafío de la expansión marítima por el embate con lo desconocido o la pacífica Revolución de los Claveles. Los extractos siguientes son ejemplos de esta narrativa:

4:15 D. Afonso Henriques foi o primeiro rei de Portugal e conquistou muitos territórios para formar o país que temos hoje.



4:24 Em Portugal, uma coisa muito interessante é a Batalha de Aljubarrota. Portugal estava em guerra contra Espanha. Portugal só tinha 8000 soldados e Espanha tinha 35000 soldados, aproximadamente. E mesmo assim, Portugal ganhou!

En el nivel 2 se incluyen las narrativas de tipo ejemplar en las cuales los alumnos relatan acontecimientos y actuaciones llevadas a cabo en el pasado como modelos a seguir en la actualidad. En este sentido, el sujeto colectivo “los portugueses” surge como una entidad homogénea portadora de valores como la humildad, el coraje o la lucha por la libertad y protagonista de numerosas “batallas y conquistas” contra enemigos exteriores e interiores. Véase el ejemplo siguiente:

2:25 Portugal foi muito, principalmente nas descobertas e conquistas pelo mundo através do mar. Foram muito corajosos, porque nunca ninguém tinha navegado pelos mares perigosos. Mas, apesar dos medos, uniram os quatro cantos do mundo

Las narrativas encuadradas en un nivel 3 (crítico) evidencian que las perspectivas críticas sobre crímenes o injusticias ocurridas en el pasado solo se hacen presentes en algo menos de una quinta parte de los relatos y se refieren casi exclusivamente a los abusos de la dictadura salazarista. La censura, la PIDE o el analfabetismo popular hacen de Salazar un “dictador muy malo” aunque su figura aparezca blanqueada en muchas ocasiones por unos mitificados logros económicos.

5:26 No século XX, houve uma ditadura que proibia as liberdades e era injusta. A 25 de abril de 1974, alguns revoltosos com essa ditadura organizaram uma revolução que ficou conhecida como Revolução dos Cravos.

A pesar de la excepcionalidad de las perspectivas genealógicas (nivel 4) en las narrativas de los estudiantes (solo 3 citas de 141) algunos relatos muestran cierta comprensión del pasado como genealogía del presente, tomando conciencia de los cambios y las diferencias entre la épocas pasadas y la actualidad en aspectos como el territorio, la estructura social, las formas de gobierno, los modos de vida y los sistemas de valores que guían las conductas de las personas. El relato que se recoge a continuación es un buen ejemplo de esta excepcionalidad:

6:28 No início, quando Portugal se tornou um país, não se chamava Portugal e era muito maior. O primeiro rei de Portugal foi D. Afonso Henriques e com ele houve o povo e a nobreza. Nessa época, as pessoas viviam de maneira diferente, embora algumas coisas ainda sejam idênticas, nomeadamente religião mais praticada, a língua ... Quando terminou a monarquia veio a 1ª República, a Ditadura e a República, que são diferentes regimes com direitos e deveres diferentes. Foi também nessa época [da República] que começaram a investir mais a nível hospitalar e de ensino. Hoje em dia estamos numa República Democrática.

En los relatos de los alumnos, se van definiendo los rasgos de la narrativa maestra nacional en la que el sujeto histórico, la nación portuguesa, aparece como atemporal y se desarrolla a través de la fundación por Afonso Henriques, los descubrimientos, la República, la Dictadura de Salazar y la Revolución del 25 de abril. La conquista del territorio y de la libertad es el argumento central en el que aparecen ocultados o legitimados los pasados difíciles o conflictivos. Esta cultura histórica portadora de una identidad nacional, que los estudiantes asumen utilizando el plural “nosotros” frente a los otros, está presente en las aulas y en los manuales escolares pero se refuerza sobre todo en los discursos cotidianos, en los medios de comunicación y en las políticas oficiales de memoria. El siguiente ejemplo resulta paradigmático de esta narrativa maestra nacional:

1:51 Na nossa história houve um começo, o começo do 1.º rei, D. Afonso Henriques, que foi o homem que deu início à nossa nação. O povo português também foi o primeiro a iniciar os descobrimientos, enfim provamos que o mundo é redondo. Passamos por períodos em que

dependíamos essencialmente de outros povos, mas conseguimos recuperar. Somos um povo humilde que lutou pelos seus direitos até ao fim, mas a nossa maior conquista foi a nossa liberdade, a 25 de abril de 1974; fizemos jus ao nosso nome e conquistamos o que há tanto queríamos, a nossa liberdade

Las variables independientes contempladas en el estudio de las narrativas de los estudiantes fueron el género de los participantes y el tipo de centro en el que se escolarizan (público o privado). El tipo de centro resulta significativo solo en el caso de las narrativas genealógicas (3 citas de 141) que aparecen exclusivamente en centros privados. En cuanto a la variable género (Figura 3), se produce un cierto equilibrio en los relatos de tipologías tradicional y ejemplar, pero en las narrativas críticas el alumnado femenino produjo el doble de casos (18) que el masculino (9), y las de tipo genealógico (3) fueron de autoría exclusivamente femenina.

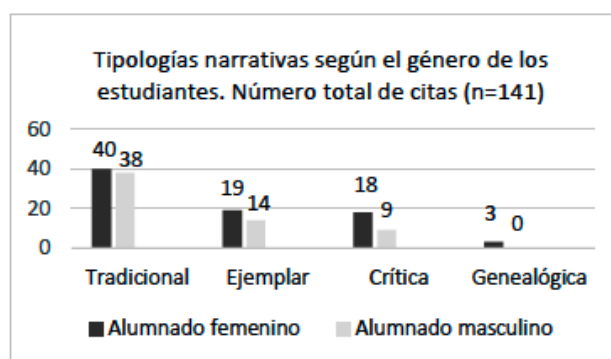


Figura 1. Variable género de los participantes. Total de citas obtenidas. Elaboración propia.

## Conclusión

Esta investigación ofrece datos empíricos que permiten establecer relaciones entre las representaciones de los profesores portugueses de educación básica sobre la historia y su enseñanza y el tipo de educación histórica que manifiestan los estudiantes.

El profesorado participante en la investigación revela concepciones sobre la historia y su enseñanza que coinciden mayoritariamente con el enfoque que hemos definido como innovador caracterizado por una visión de la historia como una forma de conocimiento que proporciona explicaciones rigurosas sobre el pasado histórico y sobre los problemas del presente, los estudiantes en las aulas de historia aprenden datos históricos y también competencias del pensamiento histórico y estos aprendizajes mejoran cuando la historia se relaciona con los intereses y la vida cotidiana de los estudiantes. Este enfoque, no obstante, convive con enfoques tradicionales en los que la historia aparece como un conocimiento acabado sobre el pasado y el patrimonio nacional que los alumnos deben adoptar y memorizar y en el que la exposición del profesorado y los manuales escolares ocupan la mayor parte del tiempo escolar. El enfoque crítico, que concibe la historia como una ciencia social orientada hacia el conocimiento crítico de los problemas sociales relevantes del pasado y del presente y hacia la formación de una ciudadanía democrática que participa en la transformación de la sociedad, resulta abiertamente minoritario. Estos resultados derivan de las declaraciones de los profesores en el contexto de una entrevista semiestructurada, y distintos estudios españoles e internacionales han mostrado que los discursos innovadores de los profesores son compatibles con prácticas de enseñanza tradicionales (Barton y Levstik, 2004; Husband, Kitson y Pendry, 2003; Merchán, 2005; McCrum, 2013).

Las narrativas de los estudiantes sobre la historia de Portugal ponen de manifiesto que la mayoría de ellos muestran una cultura histórica de tipo tradicional y ejemplar en la que el sujeto histórico la nación portuguesa protagoniza una historia que comienza con la formación del reino de Portugal y conduce, a través de múltiples acciones heroicas, a los descubrimientos, la república, la dictadura y finalmente el triunfo de la democracia en la Revolución de los Claveles. Una narrativa histórica maestra de la que desaparecen las historias difíciles o incómodas y que contribuye a reforzar una identidad nacional tradicional en la que los estudiantes se identifican con el sujeto nacional a través del plural nosotros. Una narrativa histórica que compite en las aulas y en los manuales escolares con otras perspectivas más críticas, pero que se refuerza a través del nacionalismo banal presente en la cultura popular, en los medios de comunicación y en las políticas oficiales de memoria.

Para que la historia de Portugal permita revisar en las aulas esta narrativa maestra nacional y contribuya a la formación de ciudadanos informados, participativos y críticos, los currículos escolares deben reformular el tipo de historia cronológica centrada en los grandes acontecimientos y personajes para orientarse hacia una historia más rigurosa y crítica con las identidades nacionales excluyentes; el profesorado debe revisar los enfoques educativos que guían su actividad en las aulas y orientarse hacia perspectivas innovadoras y críticas; finalmente, deben crearse en las aulas oportunidades para que los estudiantes tomen conciencia de la forma en que se produce y reproduce la narrativa maestra nacional, se ejerciten en construir narrativas alternativas que critiquen las injusticias y abusos que se producen en el pasado y el presente, y desarrollen así identidades ciudadanas democráticas que compatibilicen el proyecto global de la Humanidad con las diferencias culturales.

## Referencias

- Abowitz, K. K., y Harnish, J. (2006). Contemporary Discourses of Citizenship. *Review of Educational Research* 76(4), 653–690.
- Armas, J., y López Facal, R. (2012). Ciencias sociales y educación para la ciudadanía. Un diálogo necesario. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 71, 84-91.
- Arthur, J., Davies, I., Wrenn, A., Haydn, T. y Kerr, D. (2001). Citizenship education and the teaching and learning of history. En J. Arthur et al., *Citizenship through Secondary History* (pp. 29-43). London, United Kingdom: Routledge.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139.
- Barca, I. (2007). Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, 7(1), 115-126.
- Barca, I. (2015). A formação da consciência social dos jovens no horizonte da Educação Histórica. *Educação Santa Maria*, 40(3), 591-604.
- Barton, K. C., Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, United States: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barton, K. C., y Levstik, L. S. (2008). History. En J. Arthur, I. Davies & C. Hahn (Eds.) (2008). *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 355-366). London, United Kingdom: Sage
- Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement* (Thèse de doctorat). Université catholique de Louvain,

- Louvain-la-Neuve. Disponible en <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:30401>. Consulta: 23/01/2019
- Cabecinhas, R., y Abadía, L. (Eds.) (2013). *Narratives and social memory: theoretical and methodological approaches*. Braga, Portugal: University of Minho.
- Carretero, M. (2017). Teaching History Master Narratives: Fostering Imagi-Nations. En M. Carretero, S. Berger, y M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 511-528). London, United Kingdom: Palgrave Macmillan
- Carretero, M., Beger, S., y Grever, M. (Eds.) (2017). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London, United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Carretero, M., y van Alphen, F. (2014) Do Master Narratives Change Among High School Students? A Characterization of How National History is Represented. *Cognition and Instruction*, 32(3), 1-23.
- Chapman, A., y Wilschut, A. (Eds.) (2015). *Joined-Up History. New Directions in History Education Research*. Charlotte, United States: Information Age Publishing.
- Davies, I., Ho, L., Kiwan, D., Peck, C., Peterson, A., Sant, E., y Waghid, Y. (Eds.) (2018). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. London, United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Eurydice (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas, Bélgica: Comisión Europea.
- Flick, U., von Kardorff, E., y Steinke, I. (Eds.) (2004). *A companion to Qualitative Research*. London, United Kingdom: SAGE.
- Gómez, A. R., y García, C. R. (2013). El debate en torno a la educación para la ciudadanía en España. Una cuestión más ideológica que curricular. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 12, 127-140
- Harris, R. (2011). Citizenship and history. Uncomfortable bedfellows. En I. Davies (Ed.) (2011). *Debates in History Teaching* (pp. 186-196). London, United Kingdom: Routledge
- Husband, C., Kitson, A., y Pendry, A. (2003). *Understanding history teaching. Teaching and learning about the past in secondary schools*. Maidenhead, United Kingdom: Open University Press.
- Köster, M., Tünemann, H., y Zülsdorf, M. (Eds.) (2014). *Researching History Education. International Perspectives and Disciplinay Traditions*. Schwalbach, Germany: Wochenschau Verlag.
- Lee, P. y Shemilt, D. (2007). New alchemy or fatal attraction? History and citizenship. *Teaching History*, 129, 14-19.
- López, C., Carretero, M., y Rodríguez, M. (2015). Conquest or Reconquest? Students' Conceptions of Nation Embedded in a Historical Narrative. *The Journal of the Learning Sciences*, 24, 252-285.
- Magalhães, O. (2000). *Concepções de professores sobre história e ensino da história. Um estudo no Alentejo* (Tese de Doutoramento). Universidade de Évora, Évora. Disponible en <http://dited.bn.pt/30821/1808/2263.pdf>. Consulta: 23/01/2019.
- Martins, M. D. J., y Mogarro, M. J. (2010). A Educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 185-2002.
- McCrum, E. (2013). History teachers' thinking about the nature of their subject. *Teaching*

*and Teacher Education*, 35, 73-80.

- Merchán, J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona, España: Octaedro.
- Metzger, S. A., y Harris, L. M. (Eds.) (2018). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. New Jersey, United States: John Wiley & Sons.
- Moreira, A. I. (2018). *A história de Portugal nas aulas do 2º ciclo do Ensino Básico: educação histórica entre representações sociais e práticas educativas* (Tese de Doutoramento). Universidade de Santiago, Santiago. Disponible en <http://hdl.handle.net/10347/18036>. Consulta: 19/02/2019.
- Ribeiro, N., Neves, T., y Menezes, I. (2014). A Educação para a cidadania em Portugal: contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. *Currículo sem Fronteiras*, 14(3), 12-31.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York, United States: Berghahn Books.
- Sáiz, J., y Lópe Facal, R. (2016). Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación. *Revista de Educación*, 374, 118-141.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122.
- Sears, A. (2011). Historical Thinking and Citizenship Education. It is Time to End the War. En P. Clark (Ed.) (2011). *New Possibilities for the Past. Shaping History Education in Canada* (pp. 344-364). Vancouver, Canada: University of British Columbia Press.
- Seixas, P. (2000). Schweigen! die kinder! or, does postmodern history have a place in the schools? En P. Sterns, P. Seixas y S. Wineburg (Eds.). *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (pp.19-37). New York, United States: New York University Press.
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto, Canadá: Nelson Education.
- Solé, G. (2009). *A História no 1º ciclo do Ensino Básico: a conceção do tempo e a competência histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga. Disponible en <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10153/1/TESE.pdf>. Consulta: 19/02/ 2019
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía.
- Torney, J., Lehmann, R., Oswald, H., y Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam, Netherlands: IEA.
- VanSledright, B. (2008). Narratives of Nation-State, Historical Knowledge and School History Education. *Review of Research in Education*, 32(1), 109-146.
- Wertsch, J. (2004). Specific narratives and schematic narrative templates. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 49-62). Toronto, Canada: University of Toronto Press.

Westheimer, J., y Kahne, J. (2003). What kind of citizen? Political choices and educational goals. *Encounters on Education*, 4, 47-64.